Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8470150
Centre d'intérêt: 520

Arsenault, Guy.

L'opération styles d'enseignement. Cahier 4 : instrumentation additionnelle (scénarios 1 et 2) / conception, Guy Arsenault, Lise Lapierre, Laurent Gaudet ; réd., Guy Arsenault, Lise Lapierre ; [pour le] Ministère de l'éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Service de recherche et développement, Equipe d'aide au développement. -- [Québec] : La Direction, 1980.
87 p. en pag. multiple ; 28 cm.

En tête du titre: Pour le perfectionnement pédagogique d'un groupe de formateurs.

Descripteur(s): *Perfectionnement des enseignants *Style d'enseignement *Evaluation de l'enseignement *Besoins de l'enseignant *Education populaire *Instrument d'évaluation *Education des adultes

L'Equipe d'aide au développement a élaboré deux scénarios d'intervention destinés aux organismes qui oeuvrent dans le domaine de l'éducation populaire; ces instruments doivent permettre aux enseignants de réfléchir sur leur style d'enseignement et de déterminer leurs besoins de perfectionnement. Le présent volume reproduit douze instruments destinés à accompagner et à compléter ces scénarios. Ils aident à préciser les buts et objectifs de l'opération, à identifier les styles d'enseignement en éducation populaire, à préciser le profil des styles d'enseignement, à faire l'inventaire des solutions aux difficultés rencontrées, etc.

Type de document: d
Notice(s) connexe(s): 8470177, 8470178, 8470179

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
de l'éducation des adultes

EDUQ 8470180

Pour le perfectionnement pédagogique
d'un groupe de formateurs:

L'OPERATION STYLES D'ENSEIGNEMENT (cahier 4)

Conception:

- Guy Arsenault
- Lise Lapierre
- Laurent Gaudet

Rédaction:

- Guy Arsenault
- Lise Lapierre

Service de Recherche et Développement
Équipe d'aide au développement
1980

EDUQ 847018

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
de l'éducation des adultes

Pour le perfectionnement pédagogique
d'un groupe de formateurs:

L'OPERATION STYLES D'ENSEIGNEMENT (cahier 4)

Conception:

- *Guy Arsenault*
- *Lise Lapierre*
- *Laurent Gaudet*

Rédaction:

- *Guy Arsenault*
- *Lise Lapierre*

Service de Recherche et Développement
Equipe d'aide au développement
1980

INSTRUMENT NO. 1

BUTS ET OBJECTIFS DE L'OPÉRATION

Cet instrument est conçu pour vous aider à préparer votre contenu - information. A partir de la démarche - activité, nous vous proposons de répondre à des questions et nous vous fournissons des éléments d'information.

DÉMARCHE - ACTIVITÉ

Reliez les objectifs poursuivis par le SEA en proposant l'actuelle opération aux interventions antérieures du SEA auprès des formateurs en Éducation populaire.

1- Quelles ont été les principales interventions du SEA en Education populaire, au niveau organisationnel et au niveau pédagogique?

2- Quel bilan en faites-vous? pour le SEA
les formateurs
la clientèle

3- A partir de ce bilan, qu'est-ce qui amène le SEA à "investir" au niveau de la pédagogie?

4- Quelles sont les raisons qui motivent le choix du SEA d'intervenir au niveau de l'identification des besoins d'encadrement et de perfectionnement des formateurs?

DÉMARCHE - ACTIVITÉ

Présentez les résultats visés par l'opération ainsi que la description des 3 phases; précisez les modalités organisationnelles et andragogiques de l'opération.

1- *Définition de l'opération "Identification des styles d'enseignement en Education populaire": c'est une démarche proposée au REP et aux formateurs en Education populaire dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.*

2- *L'opération vise à améliorer la pédagogie des formateurs en Education populaire de telle sorte qu'ils tiennent compte davantage des besoins d'apprentissage des étudiants-adultes.*

Résultats visés:

SEA

- *accueillir les besoins identifiés par les formateurs.*
- *définir les orientations que l'organisation (SEA) veut se donner en Education populaire.*
- *s'entendre avec l'ensemble des formateurs participant à l'opération sur les besoins d'encadrement et de perfectionnement.*
- *pour le REP: jouer un rôle d'intervenant privilégié au niveau de la pédagogie.*

FORMATEURS

- *identifier les forces et les faiblesses de leurs pratiques pédagogiques en fonction de l'apprentissage des étudiants-adultes.*

3- Description des 3 phases de de l'opération:

Phase 1

- Identification de mon style d'enseignement
- Effets de mes pratiques pédagogiques sur l'apprentissage.

Phase 2

- Identification des besoins d'encadrement et de perfectionnement (individuellement et collectivement)

Phase 3

Entente SEA - FORMATEURS sur les bescins identifiés par chacune des parties.

Planification d'activités de perfectionnement correspondantes.

4- Implications de l'opération (enjeux)

SEA

- caution des objectifs de l'opération au niveau du SEA i.e. pour le REP, les autres responsables de formation et le directeur de l'éducation des adultes.

- animation facilitant le cheminement individuel et collectif des formateurs (fonction prédominante du REP dans cette opération).

FORMATEUR

- disponibilité de 30 heures au niveau de la participation aux rencontres.
- volonté d'améliorer ses pratiques pédagogiques(choix libre).
- engagement dans une démarche continue et implication personnelle.

- détermination du SEA a rendre ses orientations explicites et à les négocier avec les formateurs.

5- Quelques considérations pouvant être utiles:

- modalités de participation des formateurs et du SEA (temps, compensation, frais de séjour...);

- formateurs invités: s'il y a plus d'un groupe (8 à 12 formateurs), prévoir des animateurs, les former et les encadrer;

- démarche de groupe instrumentée;

- synthèse de l'agencement des différents blocs constituant la démarche;

- échéancier prévu (lieux et dates).

INSTRUMENT NO. 2

Contrat d'apprentissage SEA-FORMATEURS

Les parties s'engagent, par la présente entente, à faire un diagnostic des styles d'enseignement en Education populaire et à s'entendre sur les besoins de perfectionnement et encadrement des formateurs.

La première partie concernée, soit les formateurs, s'engagent, de leur côté, à

- participer à l'Opération (30 heures)
- mettre leur expérience et compétence à contribution
- s'impliquer personnellement tout au long de la démarche
- s'interroger sur leurs pratiques pédagogiques pour les améliorer.

L'autre partie concernée, soit le SEA, s'engage à

- faciliter par l'animation, le cheminement individuel et collectif des formateurs
- offrir l'Opération sur une base volontaire
- s'entendre avec les formateurs sur les besoins de perfectionnement et encadrement.

Nous, soussignés, acceptons de contracter pareille entente.

_____

_____

INSTRUMENT NO. 3

INSTRUMENT D'IDENTIFICATION DES STYLES D'ENSEIGNEMENT EN ÉDUCATION POPULAIRE

Équipe d'aide au développement
Guy Arsenault
Laurent Gaudet
Thérèse Leclerc
1978

Cet instrument n'est pas auto-suffisant. Il constitue un des outils utilisés dans le cadre d'une intervention de changement planifiée. Il ne peut donc être signifiant sans référence aux objectifs, démarches et autres outils qui constituent l'intervention globale.

Cet instrument s'inspire directement du modèle du "Managérial Grid" de BLAKE et MOUTON.

BLAKE, R. et MOUTON, J.:
Les deux dimensions du management,
Paris, les Editions des Organisations,
1977.

Conçu par Laurent Gaudet et Thérèse Leclerc en 1976, il a été expérimenté par 6 C.S. et C.S.R. en 77-78. La présente version constitue le fruit de cette année d'expérimentation.

Depuis, une dizaine de SEA l'ont utilisé dans le cadre de l'opération Identification des styles d'enseignement(E.A.D.) auprès d'environ 300 formateurs d'adultes.

CONSIGNE POUR COMPLÉTER L'INSTRUMENT

Sur chacune des pages qui suivent vous trouverez:

. un <u>titre</u> (ex.: objectifs du secteur éducation populaire)

. et cinq (5) <u>énoncés de comportements</u> (ex.: — 2. Je suis peu préoccupé des objectifs du secteur éducation pop.)
numérotés de 1 à 5

Nous vous suggérons de compléter UNE PAGE A LA FOIS, en procédant comme suit:

(1) Lisez les 5 énoncés de comportements.

(2) Cotez les 5 énoncés de comportements.

- Identifiez le comportement qui vous est le <u>plus</u> caractéristique et cotez-le <u>5</u>. Identifiez, ensuite, le comportement qui vous est <u>assez caractéristique</u>; cotez-le 4.
- L'énoncé que vous cotez <u>3</u> est celui qui vous caractérise <u>un peu</u>; celui que vous cotez <u>2</u> vous caractérise <u>très peu</u>. Finalement, l'énoncé que vous cotez <u>1</u> est celui qui vous caractérise <u>le moins</u>.

Au terme de la cotation, chacun des 5 énoncés aura reçu une cote (de 1 à 5) différente soient:

COTE		ÉNONCÉ
5	→	le plus caractéristique
4	→	assez caractéristique
3	→	un peu caractéristique
2	→	très peu caractéristique
1	→	le moins caractéristique

IL EST IMPORTANT QUE VOUS RÉPONDIEZ À PARTIR DE CE QUE VOUS FAITES ACTUELLEMENT ET NON À PARTIR DE CE QUE VOUS SOUHAITEZ FAIRE.

1. OBJECTIFS DU SECTEUR ÉDUCATION POPULAIRE

____ 1. J'informe les participants des objectifs du secteur éducation populaire. Je retiens ceux qui conviennent à la majorité.

____ 2. Je suis peu préoccupé des objectifs du secteur éducation populaire.

____ 3. Je garde en tête les objectifs du secteur éducation populaire et je m'arrange pour qu'ils soient atteints à l'intérieur des sessions.

____ 4. J'informe les participants des objectifs du secteur éducation populaire. Nous les clarifions et nous nous entendons sur ceux-ci.

____ 5. J'informe les participants des objectifs du secteur éducation populaire et je m'attarde sur ceux qui les intéressent.

2. MES OBJECTIFS COMME FORMATEUR

___ 6. Je tiens à ce que les participants gardent un bon souvenir de leur groupe et de leur formateur. Je veille à ce qu'il y ait une bonne ambiance de groupe.

___ 7. Je tiens à ce qu'à la fois les participants répondent aux exigences du programme et soient satisfaits d'eux-mêmes, du groupe et de leur formateur.

___ 8. Je fais tout ce que je peux pour éviter des complications et des problèmes de la part des participants! Et du S.E.A.

___ 9. J'élabore avec les participants des objectifs d'apprentissage.

___ 10. Je tiens à ce que les participants aient couvert tout le programme et aient développé les habiletés reliées à ce contenu.

3. IDENTIFICATION DES BESOINS

___ 11. Je tiens à ce que chaque participant puisse exprimer ses besoins d'apprentissage afin qu'il puisse les satisfaire, à l'intérieur des objectifs communs poursuivis.

___ 12. J'imagine que les participants se sont informés du contenu de la session avant de s'inscrire. Alors il n'est pas nécessaire de vérifier s'il répond bien aux besoins des participants.

___ 13. Je réajuste les objectifs que je tiens à poursuivre en fonction des besoins des participants s'il y a des réticences de leur part.

___ 14. Je fais tout ce que je peux pour que les participants soient dans une ambiance d'apprentissage chaleureuse, à l'aise et confortables dans cette session.

___ 15. Je ne tiens pas nécessairement à connaître les besoins d'apprentissage des participants. Le contenu du programme est précis et les participants font les apprentissages qui en découlent.

4. ÉTABLISSEMENT DES OBJECTIFS DE LA SESSION

___ 16. Les participants savent pourquoi ils viennent suivre la session. Je n'ai pas besoin de clarifier avec eux les objectifs.

___ 17. Je fixe les objectifs en tenant compte des capacités de la majorité des participants à les réaliser.

___ 18. Je fixe les objectifs. J'informe les participants de leur contenu pour qu'ils sachent très précisément ce que j'attends d'eux.

___ 19. Je présente aux participants les objectifs prévus et je retiens ceux qui leur plaisent.

___ 20. J'explique aux participants des objectifs possibles à atteindre à l'intérieur de la session, et en regard des objectifs qu'eux s'étaient fixés, nous établissons une liste d'objectifs communs.

5. PLAN DE SESSION

___ 21. Je propose un plan de session, des méthodes de travail et des travaux à exécuter. Je les préviens des difficultés majeures afin qu'ils ne se découragent pas. Je leur montre les aspects positifs pour les motiver.

___ 22. Je propose aux participants une planification possible du contenu établi en tenant compte de leurs besoins. Ensemble nous discutons et décidons des méthodes d'apprentissage, des travaux à réaliser et du mode d'évaluation.

___ 23. Je fais part aux participants de la planification que j'ai établie: le contenu de la session, les méthodes d'apprentissage, les travaux à exécuter, et les échéances prévues. J'écoute les réactions et les suggestions et propose des compromis sur les modalités d'exécution.

___ 24. Je fais part aux participants de la planification que j'ai établie: le contenu de la session, les méthodes d'apprentissage, les travaux à exécuter, et les échéances prévues. Ils savent qu'ils doivent respecter cette planification.

___ 25. Je fais une répartition sommaire du contenu à voir. Je donne des travaux à exécuter pour couvrir cette matière.

6. ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

(Démarche permettant l'atteinte d'un objectif, avec un contenu, une technique d'apprentissage et l'évaluation de l'atteinte de cet objectif).

____ 26. Je détermine les activités d'apprentissage auxquelles les participants seront soumis, quoi faire, comment faire, etc... Tout y est pour apprendre la notion et réaliser les travaux. Il n'y a pas 56 façons de s'y prendre pour réussir, et c'est moi qui suis compétent dans ce domaine.

____ 27. Je leur propose un objectif à atteindre, une façon d'apprendre et des exercices à faire qui m'apparaissent reliés à leurs capacités. Ils savent qu'ils peuvent me proposer des modifications.

____ 28. Si les participants rencontrent des difficultés, je les encourage et je n'hésite pas à leur donner un coup de main, si nécessaire.

____ 29. Je donne aux participants de la théorie et des travaux à faire. C'est à eux de faire le reste, de se débrouiller pour le faire.

____ 30. Nous nous entendons ensemble, les participants et moi, sur les objectifs à atteindre, sur les façons d'apprendre et sur les travaux à faire. Si en cours de route, des difficultés se posent, nous regardons c'est quoi le problème, et y trouvons une solution appropriée.

7. DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE, ÉCHECS ET ERREURS

___ 31. Je ne me sens pas responsable des difficultés rencontrées par les participants. C'est à eux de se débrouiller.

___ 32. Si un participant fait une erreur, je cherche avec lui la cause de l'erreur. S'il le faut, je refais l'analyse du problème avec lui et nous trouvons la solution.

___ 33. Il ne faut pas laisser passer les erreurs. Si on ne reprend pas immédiatement les participants sur leurs erreurs, ils vont continuellement refaire les mêmes.

___ 34. A un participant qui fait une erreur, je donne une seconde chance. Mais je deviens plus exigeant si la même erreur revient.

___ 35. Quand les participants rencontrent des difficultés, je ne les laisse pas s'attarder à celles-ci. Je fais valoir les aspects positifs de ce qu'ils ont fait.

8. RELATIONS FORMATEUR-PARTICIPANTS

___ 36. J'agis de manière à ce que les participants soient à l'aise avec moi et je suis fier d'eux quand ils réussissent de bons coups.

___ 37. Pour me tenir informé, je garde des contacts avec chacun. Il m'est alors possible d'utiliser le travail en groupe pour permettre aux participants de se stimuler entre eux sans perdre le contrôle de la situation.

___ 38. J'entretiens avec mes participants des relations de travail. Ainsi je n'ai pas à me soucier des problèmes personnels des participants.

___ 39. Je suis franc et direct avec les participants et c'est réciproque. Je privilégie toutes les formes de travail où chacun peut utiliser au maximum ses ressources et en faire profiter le groupe.

___ 40. Je m'arrange pour que les participants sentent que c'est moi qui mène. Ils reconnaissent que j'en sais plus qu'eux. Alors quand il s'agit pour eux d'avoir un avis, de régler un problème, c'est à moi qu'ils s'adressent.

9. CONFLITS

___ 41. Les conflits sont inévitables mais pas insolubles. Il faut s'en occuper et les aborder franchement. J'amène les participants à explorer le conflit, à déterminer les causes et à trouver des solutions satisfaisantes.

___ 42. Je tente d'éviter les conflits entre participants. Je garde une attitude de neutralité. Avec le temps, les conflits s'atténuent et disparaissent.

___ 43. Dans une situation de conflit entre participants, j'écoute les versions de chacun. Je leur demande quelles solutions ils y voient et je leur propose un arrangement.

___ 44. Dans les situations conflictuelles avec les participants, je fais appel à la raison et à la maturité de ceux-ci. Les gens sont foncièrement bons et si chacun valorise les bons côtés des autres, on finira bien par s'entendre.

___ 45. En cas de désaccord ou de conflit entre individus ou groupe pouvant perturber le déroulement de l'activité je juge la situation et j'applique les solutions appropriées pour rétablir l'ordre.

10. IMPLICATION PERSONNELLE

____ 46. Mon objectif principal est que tous les participants réussissent et je prendrai tous les moyens nécessaires pour qu'ils y arrivent.

____ 47. Je m'arrange pour que les participants se sentent bien. Les gens ont le goût d'apprendre quand ils sentent qu'il y a de la sympathie, de la bonne entente autour d'eux.

____ 48. Je laisse les participants se débrouiller pour trouver leur intérêt dans ce qu'ils apprennent.

____ 49. Les participants sentent que ce qui se passe dans la session c'est leur affaire, ça dépend d'eux, et qu'en même temps chacun contribue à la démarche du groupe.

____ 50. Je travaille à ce que les participants obtiennent des résultats acceptables en tenant compte du contenu du programme et des capacités de ceux-ci.

11. INITIATIVE

___ 51. J'écoute les suggestions proposées par les participants. J'en tiens compte si cela s'adapte dans le cadre de notre fonctionnement habituel. Si cela entraîne des gros changements, je m'assure de l'appui des responsables avant de les appliquer.

___ 52. Les participants n'ont pas à se creuser la tête pour trouver d'autres méthodes pour faire ce qu'ils ont à faire. Les démarches et activités d'apprentissage étant planifiées, je m'attends à ce qu'ils les exécutent selon les normes établies.

___ 53. Il y a toujours des façons différentes, nouvelles d'aborder des problèmes ou des travaux à réaliser. Mais est-ce que cela change vraiment les choses?

___ 54. Si les participants prennent des initiatives, je les félicite pour ne pas diminuer leur enthousiasme. Mais sans plus.

___ 55. Les participants et moi faisons l'essai des suggestions, expérimentons des solutions nouvelles afin de voir les meilleurs moyens pour atteindre nos objectifs d'apprentissage.

12. CLIMAT

___ 56. Chacun a le droit d'être ce qu'il est et de faire les choses comme il l'entend, du moment que je ne suis pas dérangé.

___ 57. Définir ensemble des activités à réaliser, donner aux participants l'occasion de se sentir utiles, reconnus, appréciés, cela fait que les participants sont actifs et se sentent égaux.

___ 58. Je trouve important qu'il y ait un bon "esprit de groupe". J'aime jaser avec les participants. Les moments de détente et de rencontre aident à créer une bonne ambiance.

___ 59. Il est important que les participants soient satisfaits de ce qu'ils font. Si l'insatisfaction se manifeste, j'en tiens compte et je corrige la situation afin d'améliorer la qualité de leur apprentissage.

___ 60. Si les participants savent ce qu'ils ont à faire et sont bien encadrés, il n'y a pas de problème de climat. Quand les étudiants ont à faire un travail précis, ils n'ont pas le temps de s'arrêter à leurs problèmes personnels.

13. SUIVI

____ 61. Je me tiens informé du déroulement des activités. S'il y a des problèmes en cours de route, j'identifie ceux-ci avec les participants. Nous trouvons ensemble les solutions. Nous pouvons ainsi réajuster nos activités au fur et à mesure de leur déroulement.

____ 62. J'encourage les participants à venir me voir. Ma porte est toujours ouverte. Je m'arrange pour faire sortir le côté positif de leurs actions. La critique négative n'est pas aidante.

____ 63. Je révise avec chacun les travaux exécutés. Je puis ainsi leur faire des suggestions et voir ce qu'ils sont capables de faire pour en tenir compte dans leurs prochains travaux.

____ 64. Je suis de près les résultats obtenus par les participants dans l'exécution de leurs travaux. Je les rencontre individuellement pour corriger leur façon de faire.

____ 65. Je laisse les choses se dérouler d'elles-mêmes. Les participants aiment mieux régler leurs problèmes eux-mêmes. Je préfère qu'il en soit ainsi.

14. ÉVALUATION

___ 66. Je n'évalue l'atteinte des objectifs par les participants que si l'administration me le demande.

___ 67. J'essaie d'être positif, il faut toujours voir le bon côté des choses. Vaut mieux supporter les participants dans leur apprentissage, ou encore les persuader qu'ils sont capables d'atteindre les objectifs plutôt que d'attirer l'attention sur les erreurs.

___ 68. C'est le rôle du formateur d'évaluer l'atteinte des objectifs. Les participants ne peuvent évaluer eux-mêmes leur travail.

___ 69. Je souligne les succès et les échecs des participants et leur montre ainsi comment on peut faire mieux. J'encourage les participants quand ça va bien et je les corrige lorsqu'ils font des erreurs.

___ 70. Après chaque activité d'apprentissage, j'évalue avec les participants les apprentissages réalisés d'après les critères définis préalablement. Les résultats de ces évaluations sont immédiatement réinvestis dans les activités à venir.

INSTRUMENT NO. 4

ANNEXE A: PORTRAIT DE MES COMPORTEMENTS CARACTÉRISTIQUES ET ASSEZ CARACTÉRISTIQUES

Cette annexe permet aux formateurs de regrouper leurs comportements significatifs comme formateur en Education populaire.

Annexe A

Portrait de mes comportements les plus caractéristiques (cotes 5) et assez caractéristiques (cotes 4).

Transcrivez, pour chacune des variables, à la suite, le comportement que vous avez coté 5 et le comportement que vous avez coté 4.

1. OBJECTIFS DU SECTEUR ÉDUCATION POPULAIRE

COTE 5

COTE 4

2. MES OBJECTIFS COMME FORMATEUR

COTE 5

COTE 4

3. IDENTIFICATION DES BESOINS

COTE 5

COTE 4

4. ETABLISSEMENT DES OBJECTIFS DE LA SESSION

COTE 5

COTE 4

5. PLAN DE SESSION

COTE 5

COTE 4

6. ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

COTE 5

COTE 4

7. DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE ÉCHECS ET ERREURS

COTE 5

COTE 4

8. RELATIONS FORMATEUR-PARTICIPANTS

COTE 5

COTE 4

9. CONFLITS

COTE 5

COTE 4

10. IMPLICATION PERONNELLE

COTE 5

COTE 4

11. INITIATIVE

COTE 5

COTE 4

12. CLIMAT

COTE 5

COTE 4

13. SUIVI

COTE 5

COTE 4

14. ÉVALUATION

COTE 5

COTE 4

QUESTIONS D'APPROPRIATION

Faites une lecture de l'annexe A puis répondez aux questions suivantes:

1- Dans l'ensemble, est-ce bien vous? Autrement dit, vous reconnaissez-vous?

2- Essayez d'écrire dans quelques phrases ce que ça vous donne comme idée d'ensemble sur votre manière d'être et d'agir comme formateur.

Par exemple, "je me rends compte que je suis portée à vouloir faire plaisir aux personnes qui sont dans mon cours et j'essaie de répondre à ce qu'elles me demandent en respectant mon programme".

3 a) Cochez les comportements caractéristiques qui vous traduisent le plus fidèlement ("c'est bien moi").

b) Pour les comportements que vous avez cochés, pouvez-vous identifier des circonstances où vous adoptez le comportement coté 5 plutôt que le comportement coté 4?

Dans quelles circonstances vous adoptez plutôt le comportement coté 4?

4- Pointez par un plus (+: j'aime) ou un moins (-: j'aime pas) chacun des comportements de l'annexe A; précisez en quelques mots, pour chacun des comportements, ce que vous aimez ou ce que vous n'aimez pas.

INSTRUMENT NO. 5

ANNEXE B: EFFETS DE MES COMPORTEMENTS CARACTÉRISTIQUES SUR L'APPRENTISSAGE

Annexe B

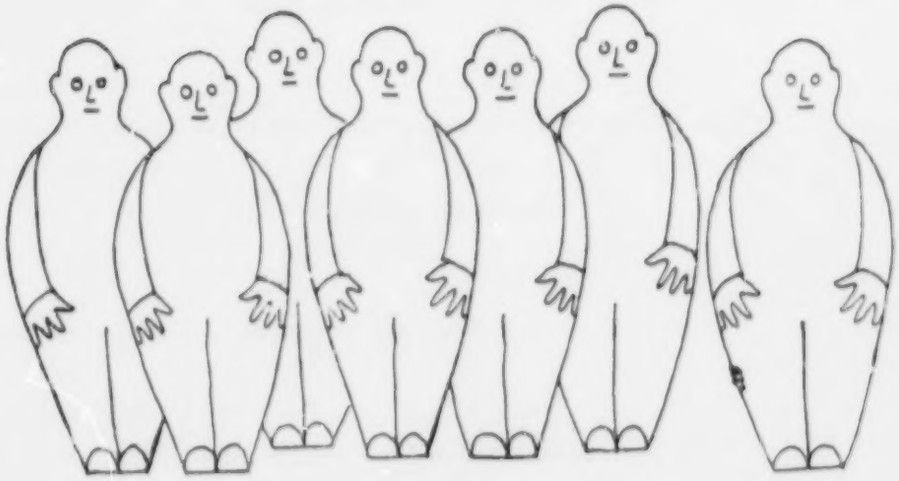
Effets de mes comportements caracté.istiques (cote 5) sur l'apprentissage.

Comportements caractéristiques	Faits	Effets sur l'apprentissage
VARIABLE: _____		
Je transcris mon comportement caractéristique (cote 5).	Je décris, dans un exemple, ce que je fais (j'ai fait) dans une situation de classe.	Je décris les réactions des étudiants (les effets) à mon comportement; j'indique par + ou − selon que l'effet facilite ou pas l'apprentissage.

INSTRUMENT NO. 6

LA FAÇADE

... UN APERÇU DE NOTRE COMPORTEMENT



JIM COLE

EDITIONS L'ETINCELLE

Dans la vie, je découvre vite ce qu'on veut que je sois.

On ne veut pas que je sois ce que je suis,
alors je me construis une façade.

Il arrive que je me sente en sécurité et je me montre tel que je suis,
et ça m'attire des coups.

J'apprends donc à soutenir ma façade.

Mieux je construis ma façade, moins les autres
me connaissent vraiment et
moins je me connais moi-même.

Si je ne me développe pas, je bâtis une plus grande façade,
ET MA FAÇADE SERA CE QUE JE NE SUIS PAS.

Si l'on découvre que je me cache derrière une façade,
je la construis encore plus grande.

PLUS ELLE GROSSIT PLUS ELLE EST LOURDE,
et je m'épuise à la soutenir.

A moins de me sentir en toute sécurité, jamais je ne la dépose,
car elle pourrait être trop lourde à relever,
ou tomber et se briser,
et je ne pourrai plus me cacher.

Il arrive que je me construise une immense façade,
tellement lourde que parfois elle tombe et m'écrase,
et ça fait très mal,
car tous l'ont entendu tomber et savent maintenant
que ce n'était qu'une façade.

Parfois elle tombe à côté et me laisse à découvert.

C'est dur à porter une façade, mais c'est pour me protéger contre toi.

J'admets rarement que ma façade est là pour me protéger contre la connaissance de moi-même.

Quand tout change autour de moi, ma façade aussi doit changer.

Quelquefois j'ai plusieurs façades,
et plus j'en ai,
plus je perds l'équilibre.

Souvent, même lorsque je me sens en sécurité, je garde ma façade.

Souvent je me leurre et pense qu'elle est vraiment moi.

Quand ma façade reçoit un coup, ça me fait mal.

Si on lui trouve un trou, ça me fait mal,
et ça me soulage de signaler les trous dans les façades des autres.

Si je découvre un petit trou dans ma façade, je m'empresse de m'écrier à tous: "il n'y a pas de trou",
et alors tout le monde regarde parce que j'ai crié,
et ils voient le trou que je voulais cacher,
alors je crie encore plus fort:"il n'y a pas de trou"

Quand je découvre un trou dans ma façade, je le répare.

Parfois je me procure une pièce en faisant des trous dans la façade d'un autre.

Je veux tellement bien cacher ce trou que je prends mes morceaux trop grands,
de sorte que tout le monde, sauf moi,
voit le rapiéçage.

Parfois la pièce est tellement grosse que la façade devient difficile à soutenir.

Si j'aime la façade de quelqu'un, j'aide à la construire,
en fonction de mes propres goûts.

Quand un autre comprend pourquoi j'ai une façade, je la mets de côté,
et ensemble, nous laissons tomber nos façades.

Si je me sens aimé sans façade, alors je me vois tel que je suis
et je peux m'épanouir.

Plus je m'épanouis moins je dépense d'énergie à soutenir ma façade
dont j'ai de moins en moins besoin.

Je dois d'abord déposer ma façade avant d'aider un autre à
déposer la sienne.

Déposer ma façade avec l'aide d'un autre me permet de mieux la voir.

JE NE ME CONNAÎTRAI QUE LORSQUE J'AURAI COMPRIS QUE MA FAÇADE
N'EST PAS MOI.

Quelquefois je dis: "c'est moi, je n'ai pas de façade",
mais ce n'est pas vrai et tout le monde le sait.

Je ne dois pas dire à l'autre qu'il n'y a aucun danger à déposer
sa façade,
je dois le lui montrer.

Je supporte mal ma façade lorsque tu n'en as pas.

Il m'est parfois facile de voir ta façade mais difficile de voir la
mienne.

Quand j'aide un autre à déposer sa façade, la mienne peut le blesser si j'ai oublié de la déposer,
ou nous blesser tous les deux.

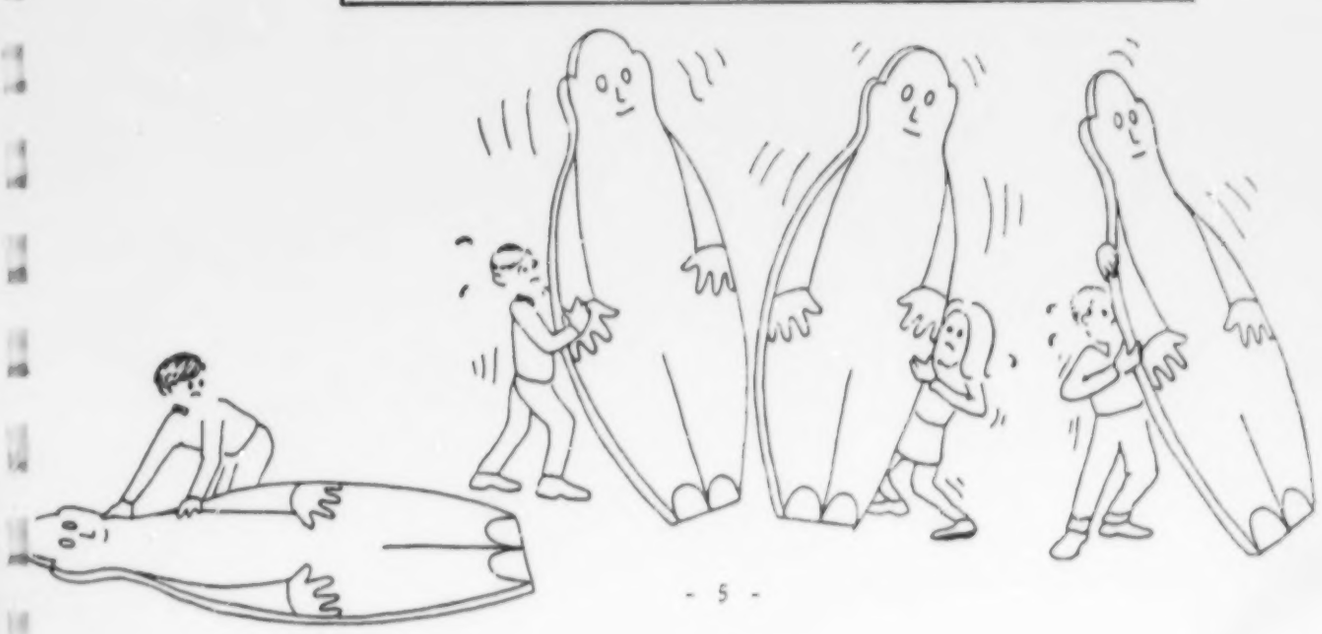
Quand j'accepte que j'ai besoin d'une façade,
je découvre que j'en ai moins besoin.

Quelquefois j'essaie de déposer ma façade.

Il devient difficile pour les autres de supporter leur façade lorsque je dépose la mienne,
alors il m'aident à la relever.

Ce n'est que lorsque j'ai appris à déposer ma façade que je suis en mesure d'aider les autres.

DÉPOSER SA FAÇADE C'EST SE DÉCOUVRIR, S'AFFIRMER ET GRANDIR.



INSTRUMENT NO. 7

ANNEXE C GRILLE DE RÉFÉRENCE POUR TRAITER DES EFFETS DES COMPORTEMENTS CARACTÉRISTIQUES SUR L'APPRENTISSAGE

A L'USAGE DE L'ANIMATEUR

ANNEXE C

Point de départ:

L'animation de la première partie du bloc 4 (traitement de l'annexe I) a amené le formateur à

- partager en groupe le portrait de ses comportements caractéristiques et assez caractéristiques;
- donner des exemples de ses principaux comportements en situation de classe;
- se distinguer des autres formateurs (ressemblances, différences).

On pourrait normalement croire que le groupe et l'animateur ont légitimé les postures que chacun a décrites assurant ainsi à chaque formateur une place dans le groupe tel qu'il est et agit. L'individu peut se sentir confortable ou inconfortable devant l'image qu'il donne de lui-même par rapport au groupe de formateurs. C'est correct. Pour l'animateur, avant d'entamer l'annexe B il s'agit, si ce n'est déjà fait, de laisser s'exprimer toutes les réactions des formateurs à l'image qu'il projette d'eux-mêmes devant le groupe. Permettre les réactions, c'est reconnaître la situation de chacun telle qu'elle.

Démarche de l'animateur:

Nous expliciterons, sur la grille du R.E.P., le rationnel qui sous-tend la démarche que nous proposons aux formateurs.

EFFETS DE MES COMPORTEMENTS CARACTÉRISTIQUES SUR L'APPRENTISSAGE

COMPORTEMENTS CARACTERISTIQUES	FAITS	EFFETS SUR L'APPRENTISSAGE
Faire un choix de 2 à 3 variables se rapportant à la tâche (par exemple, plan de session) et aux personnes (par exemple, climat).		
	CONSIGNE : ETRE DESCRIPTIF	
Demander aux formateurs de transcrire leur comportement caractéristique (cote 5) pour chacune des variables retenues.	→ Transposer dans une situation concrète chacun des comportements caractéristiques (autrement dit, décrire le comportement en situation).	→ Décrire comment réagissent les étudiants adultes dans chacune des situations concrètes. → Indiquer par un + ou un — selon que les effets décrits aident ou nuisent à l'apprentissage.
L'instrument diagnostic est conçu selon l'axe TACHE-PERSONNE; utiliser des variables tâche et des variables personne.	Nous pensons que la mise en situation du comportement aide à "voir" et à décrire les réactions des étudiants.	Les pistes pour aider à percevoir les effets positifs ou négatifs pourraient être les suivantes: . le savoir (connaissances) . le savoir-faire (habiletés) . le savoir-être (communication) . le degré d'appropriation des apprentissage . les objectifs éducatifs du Service s'ils sont clairs et connus.

Vous trouverez à la page suivante un exemple (comportements, faits, effets) à partir de la variable CONFLITS.

CONFLITS-COMPORTEMENTS	FAITS	EFFETS
"Les conflits sont inévitables mais pas insolubles. Il faut s'en occuper et les aborder franchement. J'amène les participants à explorer le conflit, à déterminer les causes et à trouver les solutions satisfaisantes."	Au début de la session (j'enseigne le tissage) il y avait 3 métiers pour 12 participants. Cette situation occasionnait frustration, heurts, tensions et frictions de ne pas pouvoir pratiquer autant que désiré. J'ai proposé au groupe d'examiner ensemble le problème et d'y trouver des solutions. Nous avons obtenu de la direction 3 métiers de plus et nous avons divisé le cours en deux parties: théorie (1:30 h.) pratique (1:30 h.).	- La participation du groupe à la résolution du problème a accru la part de responsabilité de chacun devant son apprentissage. (+) - Satisfaction des participants d'avoir trouvé des solutions. (+) - L'énergie dépensée en frustration peut maintenant être canalisée ailleurs. (+) - Prise de conscience du pouvoir d'un groupe (face à la direction par exemple). +
"Je tente d'éviter les conflits entre participants. Je garde une attitude de neutralité. Avec le temps, les conflits s'atténuent et disparaissent."	En 30 heures, les conflits n'ont pas le temps de se développer au point d'entraver la démarche du groupe. Quand il y a des heurts entre les participants, je ne m'en occupe pas.	- Les participants ne s'attardent pas aux tensions qui peuvent exister entre eux. (—) - Des participants quittent parfois sans que je sache pourquoi. (—) - Si les participants veulent aller au fond de leurs divergences, ils le font par eux-mêmes, ils ne comptent pas sur l'animateur. (+) - Les participants essaient de valoriser les bons côtés de chacun. (±)

CONFLITS-COMPORTEMENTS	FAITS	EFFETS
"Dans une situation de conflit entre participants, j'écoute les versions de chacun. Je leur demande quelles solutions ils y voient et je leur propose un arrangement."	Il arrive, par exemple, dans un cours de couture, que des participantes ne se tolèrent pas: les unes sont perfectionnistes et veulent tout réussir, les autres sont intéressées à placoter et à se faire des amies. Dans ce cas-là, j'explicite la situation devant les participantes, je les fais parler des problèmes causés par leurs comportements et propose un arrangement qui leur semble acceptable.	- Quand nous discutons ensemble du problème et des solutions possibles, le groupe partage avec moi la responsabilité du problème. (+) - Les participantes explicitent leurs motivations à apprendre et leurs objectifs d'apprentissage (savoir, savoir-faire, savoir-être). (+) - Parfois l'arrangement proposé ne convient pas et elles ne le disent pas. (—)
"Dans les situations conflictuelles avec les participants, je fais appel à la raison et à la maturité de ceux-ci. Les gens sont foncièrement bons et si chacun valorise les bons côtés des autres, on finira bien par s'entendre."	Dans un groupe, il y a souvent une personne qui intervient (pose des questions par exemple) mal à propos et à la longue, des participants manifestent de l'irritation. De temps en temps, je leur parle du bien-fondé de s'accepter différents les uns des autres et je leur donne des exemples à partir de mon vécu.	- après leur avoir parlé, les participants sont plus attentifs à se comprendre et s'accepter mais au bout d'un certain temps, l'intolérance risque de resurgir. (—)

CONFLITS-COMPORTEMENTS	FAITS	EFFETS
"En cas de désaccord ou de conflit entre individus ou groupe pouvant perturber le déroulement de l'activité, je juge la situation et j'applique les solutions appropriées pour rétablir l'ordre."	J'ai une classe où les individus, pour la plupart ne veulent pas travailler. Ils jasent de tout et de rien, se racontent des histoires, font des blagues de sorte qu'à la fin du cours, ils n'ont presque pas pratiqué. Après 4 cours, je me suis fâchée devant eux et j'ai exposé mes exigences pour poursuivre le cours. La semaine passée, quatre personnes ne sont pas revenues. Les autres ont bien travaillé.	- Quand j'ai un groupe qui veut travailler, ça va bien avec moi. Ceux qui ne sont pas intéressés s'en vont. (±)

INSTRUMENT NO. 8

LE PROFIL DES STYLES D'ENSEIGNEMENT

A partir des comportements cotés à l'Instrument d'identification des styles d'enseignement, cet instrument permet au(x) formateur(s) de regrouper l'ensemble de leurs comportements et d'en tracer le profil en terme de style d'enseignement.

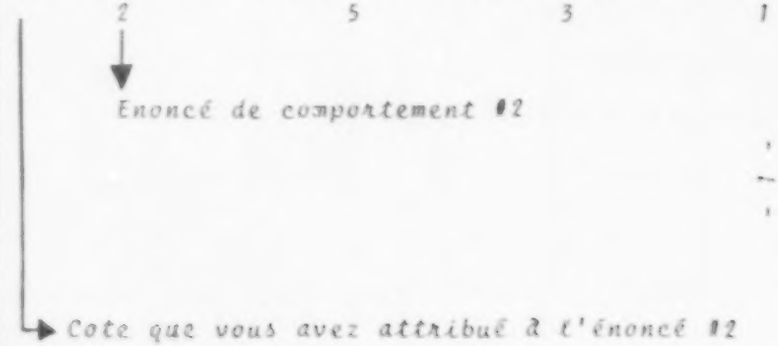
ÉTAPE 1

La Grille des styles d'enseignement se complète horizontalement.
Pour chacune des variables 1 à 14, indiquez la cote que vous avez attribuée à chacun des énoncés de comportement.

EXEMPLE:

1- Objectif du secteur Éducation populaire

L F	R H	AUTO	COMP
1.1	1.9	9.1	5.5
Cote énoncé 2	cote énoncé 5	cote énoncé 3	cote 1



GRILLE DES STYLES D'ENSEIGNEMENT

	L F 1.1		R H 1.9		AUTO 9.1		COMP. 5.5		DEMO 9.9		ÉNONCÉS
	cote	énoncé	cote	énoncé	cote	énoncé	cote	énoncé	cote	énoncé	
1- Obj. du sec. Éduc. Pop.	....	2	....	5	....	3	....	1	....	4	1 à 5
2- Mes obj. comme formateurs	....	8	....	6	....	10	....	7	....	9	6 à 10
3- Ident. des besoins	....	12	....	14	....	15	....	13	....	11	11 à 15
4- Établissement des obj. session	....	16	....	19	....	18	....	17	....	20	16 à 20
5- Plan de session	....	25	....	21	....	24	....	23	....	22	21 à 35
6- Activités d'appren.	....	29	....	28	....	26	....	27	....	30	26 à 30
7- Diff. appr. (éch. er.)	....	31	....	35	....	33	....	34	....	32	31 à 35
8- Relation form-partici.	....	38	....	36	....	40	....	37	....	39	36 à 40
9- Conflits	....	42	....	44	....	45	....	43	....	41	41 à 45
10- Implications Pers.	....	48	....	47	....	46	....	50	....	49	46 à 50
11- Initiative	....	53	....	54	....	52	....	51	....	55	51 à 55
12- Climat	....	56	....	58	....	60	....	59	....	57	56 à 60
13- Suivi	....	65	....	62	....	64	....	63	....	61	61 à 65
14- Évaluation	....	66	....	67	....	68	....	69	....	70	66 à 70

ÉTAPE 2

A- A partir des données du tableau de l'étape 1, identifiez le nombre de cotes 5-4-3-2-1- que vous avez attribuées à chacun des styles: L.F., R.H., AUTO, COMP. et DEMO.

TABLEAU 2

NOMBRE DE COTES	L F 1.1	R H 1.9	AUTO 9.1	COMP. 5.5	DEMO. 9.9
5					
4					
3					
2					
1					

B- Pour chacun des styles, faites le total du nombre de cotes 5 et 4.

TABLEAU 3

	L F 1.1	R H 1.9	AUTO 9.1	COMP. 5.5	DEMO. 9.9
Total: Nombre de cotes 5 + Nombre de cotes 4					

C- Classez les totaux obtenus ci-dessus en rang de 1 (total le plus élevé) à 5 (total le moins élevé).

TABLEAU 4

RANG #1	RANG #2	RANG #3	RANG #4	RANG #5

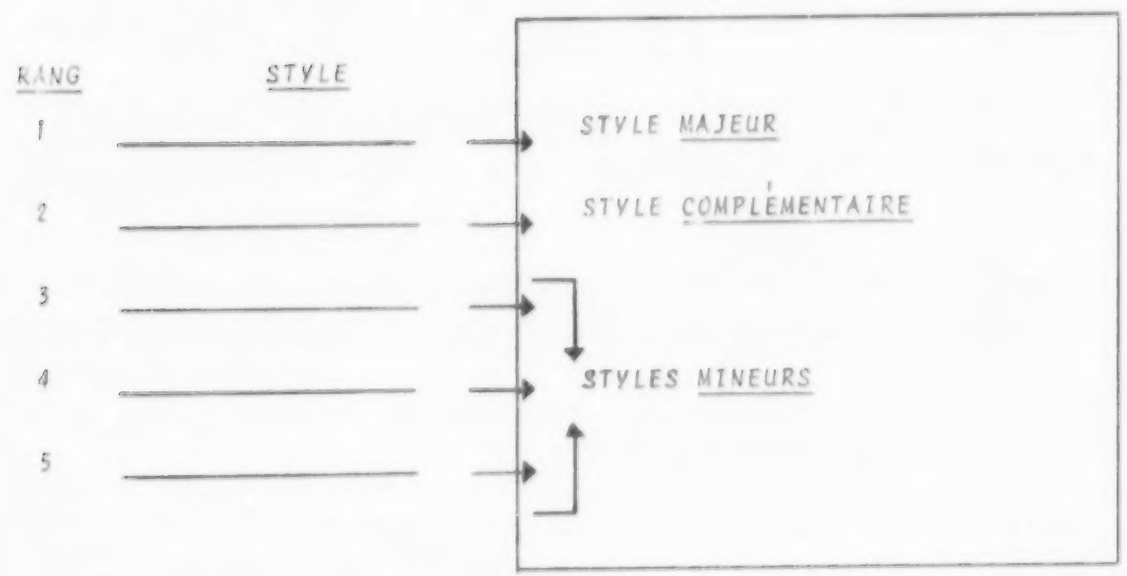
ÉTAPE 3

Nommez le style qui correspond à chacun des rangs identifiés.

Vous obtiendrez ainsi le profil de vos styles d'enseignement.

TABLEAU 5

PROFIL DES STYLES D'ENSEIGNEMENT



INSTRUMENT NO. 9

STYLES D'ENSEIGNEMENT (1)

L.F. (1,1) Style laisser-faire

Le formateur qui a un style pédagogique laisser-faire à un minimum d'intérêt pour la tâche et pour les personnes. Il ne veut pas s'impliquer. Il agit en messager, en transmetteur d'ordres, de directives.

L'attitude laisser-faire n'est pas naturelle. Elle vient à ceux qui ont accepté la défaite, ceux qui croient que de toute façon on ne peut changer grand chose.

Il excelle dans l'art de rejeter la faute sur autrui et de dégager sa responsabilité personnelle, mais c'est rarement lui qui commence à critiquer. S'il critique, c'est strictement pour se défendre.

Moins il a de contacts, moins il prendra de responsabilités. Moins il voit ses supérieurs, mieux cela vaut. Les participants sont laissés à eux-mêmes, même quand une initiative serait souhaitable de leur part.

Quand survient un conflit, le formateur 1,1 évite de prendre position, parce qu'il exprime rarement ses opinions et qu'il ne cherche pas à découvrir celles des autres. En cas de conflit, il s'efforce, dans la mesure du possible de rester à l'écart.

---

(1) Adapté de: BLAKE, R., MOUTON, J.: Les deux dimensions du management, Les Editions de l'Organisation, Paris, 1977.

R.H. (1,9) Style Relations-Humaines

Le formateur qui a un style relations-humaines se caractérise par un faible intérêt, 1, pour la tâche, et par un intérêt élevé, 9, pour les personnes. Il part de l'hypothèse que les exigences de la tâche s'opposent aux besoins des individus.

Les attitudes et les sentiments ont véritablement leur importance et ils passent en premier.

Il importe de tout mettre en oeuvre pour que les aspirations des individus soient satisfaites, qu'elles soient d'ordre individuel ou collectif.

En évitant d'insister sur la tâche le formateur de style 1,9 fait l'économie de certains conflits avec le personnel. Il attache une grande importance aux bons rapports personnels; il veut passer pour un "chic type". Pour éviter d'être rejeté, il évite de rejeter. Il accepte les opinions des autres au lieu d'imposer les siennes. Il refuse toute confrontation ou opposition.

Il est rarement à l'origine d'un conflit, mais lorsqu'il en éclate un, qu'il y soit mêlé ou non, il tente de calmer les esprits. Il a un sens de l'humour qui apaise les tensions.

Les relations-humaines au sens social du terme, sont une fin en soi. L'amitié et l'harmonie entre les membres, voilà l'ambiance recherchée.

Auto (9,1) Style autocratique

Le formateur qui a un style autocratique se caractérise par un grand intérêt pour la tâche, 9, et un intérêt faible

pour les personnes, 1. Il croit qu'il existe une contradiction inévitable entre les impératifs du travail et les besoins propres des personnes. Si les uns sont satisfaits les autres doivent être sacrifiés.

Il organise des conditions de travail qui minimisent les sentiments et états d'esprit des personnes et cela de façon à empêcher que les éléments humains ne puissent diminuer ce rendement et ces résultats. Il est aussi exigeant pour lui-même que pour les autres.

Il aime commander et contrôler le travail. Le participant doit s'adapter au travail et ne retient l'attention que dans la mesure où il produit. Il utilise son pouvoir pour exercer son contrôle et son autorité. Ses relations avec les participants sont fondées sur l'exercice de l'autorité et de l'obéissance.

Les participants doivent exécuter ce qui leur est demandé sans poser de question.

Les relations personnelles et les inter-réactions sont réduites au minimum imposé par le travail pour la transmission des ordres et des informations.

Quand un conflit éclate entre les participants, il l'étouffe pour éviter les conséquences possibles sur le travail.

CO (5,5) <u>Le style compromis</u>

Le formateur qui a un style compromis (5,5) ne manifeste par un intérêt maximum pour la tâche et il ne s'attend pas à établir des relations idéales avec ces personnes. Il sait qu'il ne faut pas être utopique. On ne peut plaire à tout le monde et tout le temps aussi, est-il plus réaliste de trouver

des solutions applicables qui donnent une satisfaction partielle sinon totale.

Il préfère résoudre les conflits en se référant à la tradition, au sens ou à son intuition. Il cherche des compromis qui tiennent compte de la majorité. Si un conflit survient, il s'efforce d'être ferme et juste et de trouver une solution qui soit équitable pour le plus grand nombre.

Il a besoin d'être approuvé et de jouir de la considération des autres.

Il utilise autant le réseau de communication informel que formel. Le travail de groupe est important; il a pour but de permettre au participant de s'exprimer et de lui donner l'impression qu'il a pris part aux décisions.

Le formateur 5,5 accorde donc autant d'importance à la tâche qu'aux personnes. Il part du principe que les participants travaillent mieux quand on lui explique les raisons d'agir.

DEMO (9,9) <u>Style démocratique</u>

Le formateur qui a un style démocratique accorde un intérêt élevé tant à la tâche,9, qu'aux personnes,9,. Il ne considère pas que les exigences de la tâche soient par définition inconciliables avec les aspirations des individus. Il est possible de faire participer les participants aux exigences de la tâche en l'associant à l'élaboration de stratégies et à la définition de conditions d'apprentissage.

Le formateur 9,9 cherche à réaliser, par le travail en équipe, les conditions qui développent le sens de la créativité, la productivité et un moral élevé.

Le formateur de style démocratique est essentiellement motivé par le besoin de participer et de collaborer. Il

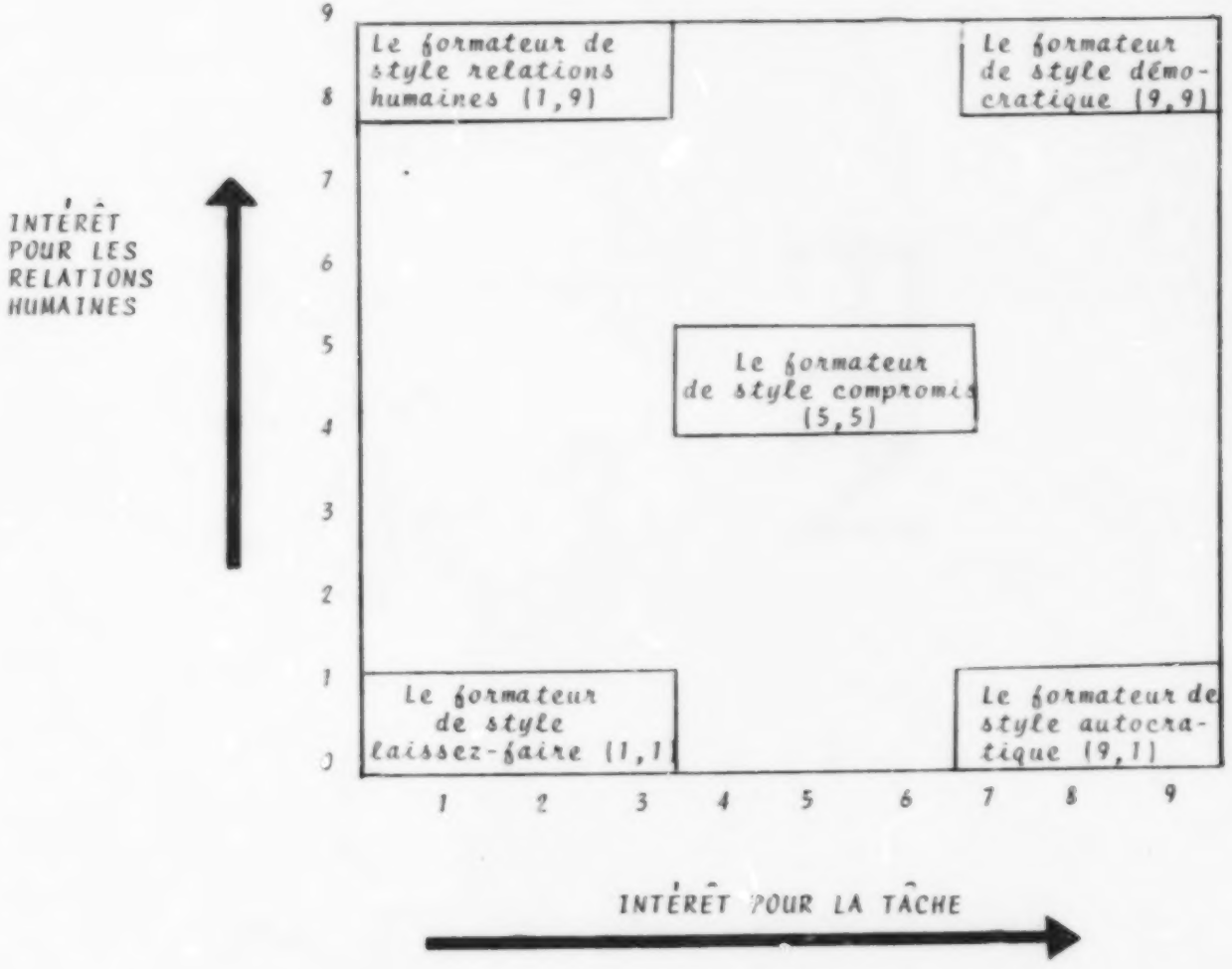
entretient des relations avec autrui qui se caractérisent par le respect et la confiance. Il cherche avant tout à prendre de bonnes décisions. Il ne tient pas à imposer ses convictions personnelles mais recherche les meilleures solutions. Il accepte et écoute toutes les idées et opinions qui peuvent être différentes des siennes.

Il sait promouvoir les initiatives, et les suivre jusqu'au bout. Sa confiance suscite l'enthousiasme. Il a des convictions personnelles mais il sait changer d'avis devant des idées justes.

Lorsqu'un conflit éclate il en recherche les causes. Il perd rarement son calme même quand il est énervé. Son humeur s'adapte à toutes les situations.

INSTRUMENT NO. 10

Répartition graphique des styles d'enseignement



INSTRUMENT NO. 11

IDENTIFICATION DES VARIABLES PRIORITAIRES

Avoir en main

1o L'annexe A "Portrait de mes comportements caractéristiques et assez caractéristiques".

2o L'annexe B "Effets de mes comportements caractéristiques sur l'apprentissage".

L'instrument comprend trois étapes:

A- *Codification des comportements caractéristiques.*

B- *Comportements à améliorer ou à changer.*

C- *Priorités.*

Vous trouverez les consignes au début de chacune des étapes.

ÉTAPE A : CODIFICATION DES COMPORTEMENTS CARACTÉRISTIQUES

Consigne:

En vous référant à votre Portrait de mes comportements caractérisques (annexe A - cote 5 seulement) et aux Effets de mes comportements caractéristiques sur l'apprentissage (annexe B), cochez sur les pages suivantes pour chacun de vos comportements caractéristiques l'une ou l'autre des cases suivantes:

Je le garde tel quel ☐

Je veux l'améliorer ☐

Je veux le changer ☐

ÉTAPE A

CODIFICATION DES COMPORTEMENTS CARACTÉRISTIQUES

	Je le garde tel quel	Je veux l'améliorer	Je veux le changer
1. OBJECTIFS DU SECTEUR ÉDUCATION POPULAIRE	☐	☐	☐
2. MES OBJECTIFS COMME FORMATEUR	☐	☐	☐
3. IDENTIFICATION DES BESOINS	☐	☐	☐
4. ÉTABLISSEMENT DES OBJECTIFS DE LA SESSION	☐	☐	☐
5. PLAN DE SESSION	☐	☐	☐
6. ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE	☐	☐	☐
7. DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE ÉCHECS ET ET ERREURS	☐	☐	☐

8. RELATIONS FORMATEUR-PARTICIPANTS

9. CONFLITS

10. IMPLICATION PERSONNELLE

11. INITIATIVE

12. CLIMAT

13. SUIVI

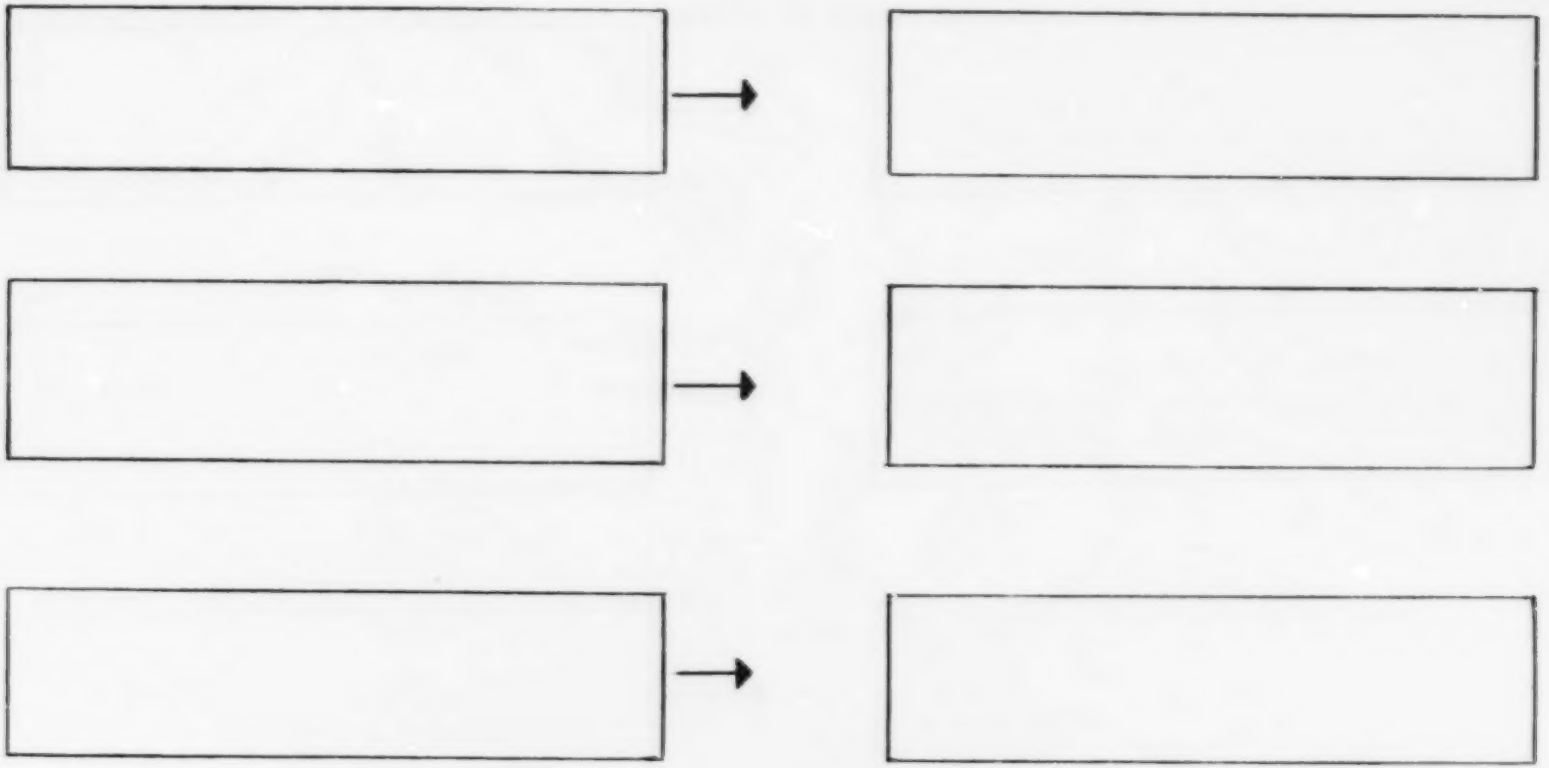
14. ÉVALUATION

ÉTAPE B

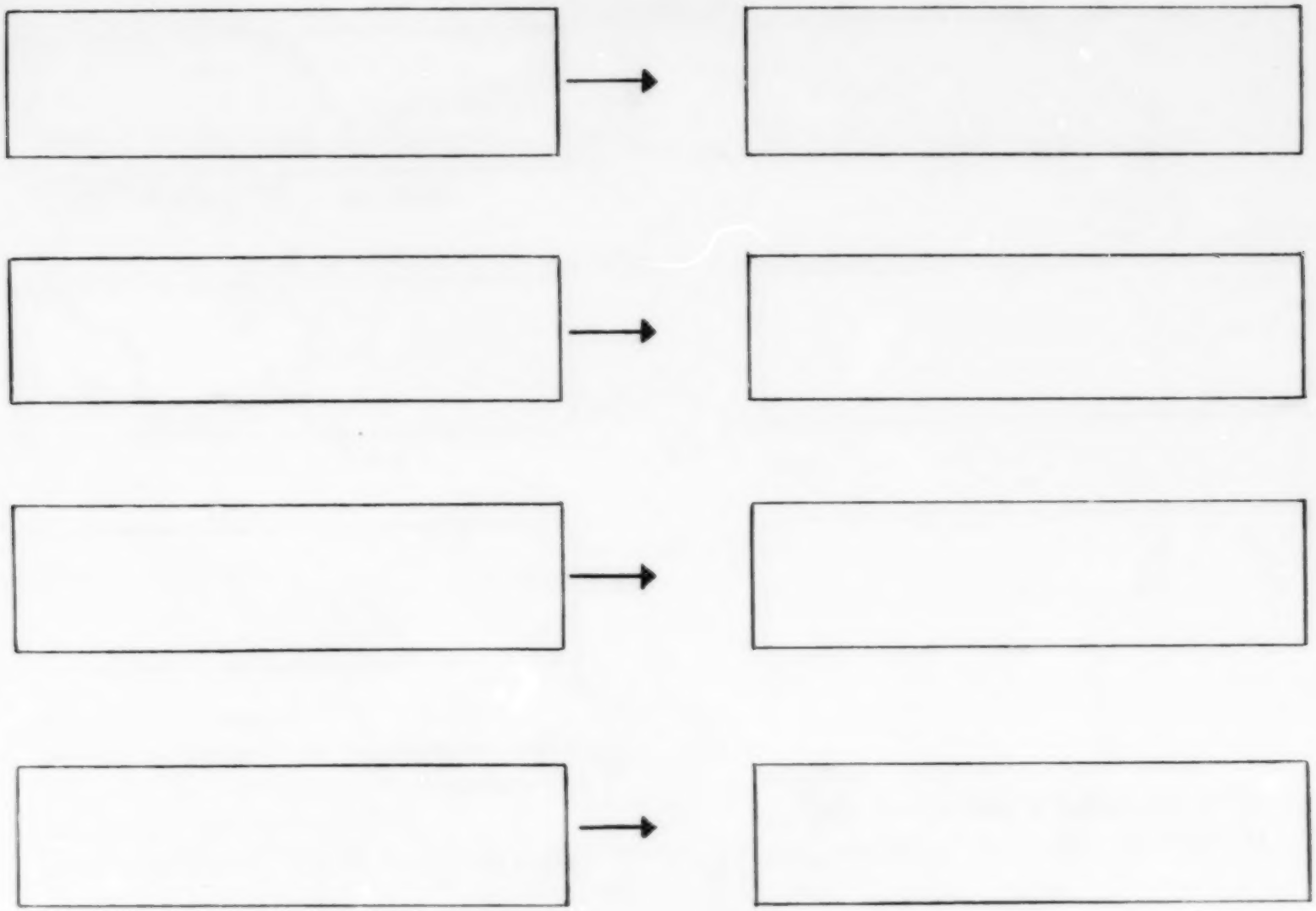
COMPORTEMENTS A AMÉLIORER OU A CHANGER

Les comportements que je veux améliorer ou changer sont les suivants:
(Indiquez la variable de comportement et relisez le contenu du comportement caractéristique - cote 5)

Pour chacun de ces comportements, je précise ce qui est à améliorer ou à changer:



COMPORTEMENTS A AMÉLIORER OU A CHANGER



ÉTAPE C

PRIORITÉS

Parmi les comportements à améliorer et à changer, j'en choisis trois sur lesquels je veux travailler en priorité.

(Indiquez le nom et le numéro de la variable de comportement)

Priorité no. 1 Variable: _____

Priorité no. 2 Variable: _____

Priorité no. 3 Variable: _____

INSTRUMENT NO. 12

INVENTAIRE DE SOLUTIONS AUX DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

A l'usage de la triade lors du bloc 2, phase 2.

INVENTAIRE DE SOLUTIONS AUX DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

Rappel: Lors de l'Identification des variables prioritaires (travail individuel), chacun a spécifié ce qu'il est prêt à changer ou à améliorer. Ce matériel sert de base à l'exploration des difficultés rencontrées.

VARIABLE PRIORITAIRE: _____

Pour cette variable, quelles sont les difficultés que vous rencontrez comme formateur? (avec quels éléments vous n'êtes pas à l'aise?)	Qu'est-ce que vous envisagez comme moyens ou solutions* pour remédier à ces difficultés?

* Par exemple, réunions pédagogiques, recherches, expérimentation, stages, conférences, visite d'autres C.S., observation, sessions de perfectionnement, modules de travail, ateliers, etc...